

Capítulo 12

INDISCIPLINA EM SALA DE AULA

ASPECTOS CULTURAIS, ORGANIZACIONAIS E DOS PROFESSORES

João A. Lopes

Universidade do Minho

joaols@psi.uminho.pt

Célia R. Oliveira

Universidade Lusófona do Porto

p3930@ulp.pt

Resumo

A indisciplina em sala de aula constitui uma preocupação sistemática de professores, directores de escolas, funcionários, pais e dos próprios alunos. A literatura especializada tem avançado com múltiplas explicações e modelos interpretativos do fenómeno, bem como com projetos e modelos de intervenção. Dados de diversos estudos nacionais e internacionais sugerem, porém, que tais projectos e modelos poderão não estar a surtir os efeitos desejados. Neste artigo são revistos alguns dos aspectos da indisciplina em sala de aula que, apesar de muito relevantes, têm recebido uma menor atenção quer da literatura quer dos profissionais (professores, directores). São apresentados alguns resultados de um estudo sobre indisciplina que contou com a participação de 3000 professores do Ensino Básico. São ainda avançadas algumas implicações deste estudo para a prática e são apresentadas algumas sugestões específicas sobre a forma de lidar com a indisciplina em contexto de sala de aula.

1. INTRODUÇÃO

A indisciplina nas escolas e, em particular, nas salas de aula, constitui uma questão complexa que não se reduz a um problema técnico e/ou científico. Na verdade, dado que a disciplina/indisciplina se estrutura em torno da organização do poder num determinado espaço público, constitui antes de mais um problema político e educacional de relevo.

Independentemente da ideia genérica de que é necessário um determinado grau de disciplina para alcançar os objectivos que a escola enquanto instituição se propõe, quer os objectivos, quer o grau de conformidade que se exige aos alunos, quer a forma de articular os objectivos com o grau de conformidade, estão sujeitos a interpretações políticas e ideológicas que perpassam (e dividem) todas as sociedades. Estas diferentes interpretações estão muito claramente presentes na divisão clássica entre formas de gestão de salas de aulas (ou de escolas) em que o poder está mais centrado no professor (“teacher-centered perspectives”) versus salas de aula em que o poder é partilhado com os alunos (“student-centered perspectives”) (Ding, Li, Li, & Kulm, 2010; Evrim, Gökçe, & Enisa, 2009; Lau et al., 2006; Lewis, Romi, Qui, & Katz, 2005; Mullarkey, Recchia, Lee, Shin, & Lee, 2005; Pšunder, 2005). Por outro lado, a cultura parece exercer uma influência significativa na forma como são percebidas e concebidas as relações entre adultos e crianças e, no caso das escolas, entre alunos e professores (Biggs, 1998; Hofstede, 2001).

Genericamente a indisciplina pode ser definida como o comportamento ou comportamentos que colidem com o vector primário da aula, que é o ensino, e que o professor tenta usualmente corrigir através das suas acções (Doyle, 1985, 1986). A indisciplina constitui, pois, uma quebra das acções de gestão que o professor implementou previamente e que tinham como objectivo permitir a aprendizagem dos alunos. Estas acções prévias constituem processos de organização e gestão de sala de aula e dizem respeito à ordem na sala (normas, procedimentos, etc.). A disciplina, por seu turno, refere-se às acções que o professor desencadeia no sentido de pôr termo à indisciplina e de repor a ordem. Note-se contudo que embora os alunos sejam de longe a mais frequente fonte de indisciplina, não são a única, podendo esta ter origem no próprio professor ou em elementos estranhos à aula (e.g., funcionários, administradores) (Doyle, 1980; Good & Brophy, 2000).

A percepção de que a indisciplina nas escolas é extremamente grave ou até incontrolável pode dever-se em parte ao efeito de amplificação dos órgãos de comunicação social, bem como à atracção destes por acontecimentos que, sendo graves, são igualmente excepcionais. Ainda que pareça inegável o enorme desgaste a que estão sujeitos muitos

professores e em especial os do 2º e do 3º Ciclo do Ensino Básico, o certo é que os actos graves de indisciplina parecem, no seu conjunto, ser pouco numerosos (Lopes, 2009; Lopes e Santos, 2008). Em Portugal são muito raros os casos de agressões com armas, sendo praticamente inexistentes os casos de agressões perpetradas com armas de fogo. Neste particular, a posição do país é extremamente favorável quando comparada com a maior parte dos países europeus e sobretudo com os EUA, país onde morrem anualmente mais de 5000 crianças e/ou adolescentes em consequência deste tipo de agressões, ainda que uma parte significativa destas ofensas ocorra fora das escolas (Gottfredson, 2001). Os dados mais recentes do relatório anual do National Center for Education Statistics (NCES), referente aos indicadores de criminalidade e segurança nas escolas Norte-Americanas, revelam que, no ano lectivo de 2013/2014, o registo de incidentes violentos por níveis de escolaridade cifrou-se em 58% para as escolas primárias, 88% para as escolas do ensino médio (middle schools) e 78% para as escolas secundárias e escolas integradas (combined elementary/secondary schools). No que respeita especificamente a comportamentos indisciplinados em sala de aula, 38% dos professores indica que estes comportamentos interferem significativamente com as actividades de ensino (NCES, 2016).

Se Portugal é um país onde raramente se verificam nas salas de aula e até mesmo nas escolas actos de grande gravidade em termos disciplinares, será importante perceber por que razão parece existir uma percepção pessimista quanto ao nível actual de indisciplina (um estudo recente, conduzido por Oliveira e Lopes (2015) evidenciou que 90% dos 3000 participantes acreditam que, nos 5 anos anteriores à sua participação no estudo, a indisciplina aumentou ou aumentou significativamente). Veiga (2007) refere que não só se tem vindo a assistir a um aumento da indisciplina e da violência nas escolas, como estas têm dificuldades em encontrar soluções adequadas para lidar com um problema que prejudica a qualidade da oferta educativa.

Em primeiro lugar, é possível que o desgaste provocado pelo elevado número de actos de indisciplina de baixo impacto (e.g., falar para o lado, desobedecer, não colaborar nas tarefas, gozar como professor) seja muito significativo e provoque uma sensação de esgotamento num número não despreciable de professores (Brouwers & Tomic, 2000;

Egyed & Short, 2006; Silva, 2001), ainda que a preocupação com alguns comportamentos de elevado impacto (e.g., homicídios, ataques à mão armada, ofensas físicas variadas) seja muito baixa. Em segundo lugar, muitos professores podem não acreditar na possibilidade de controlar tais comportamentos ou podem mesmo encará-los já como normais (ainda que indesejáveis). Em terceiro lugar poderá haver entre muitos profissionais (professores e funcionários) e também alunos, a percepção de que a indisciplina, seja ou não grave, tende a não ser sancionada (Lopes, 2009; Sass, Lopes, Oliveira, & Martin, 2016). Isto poderá ser verdade mesmo no caso de agressões verbais ou físicas. Em quarto lugar, a alegada burocratização dos processos mais graves de indisciplina (fundamentalmente agressões) pode provocar em muitos agentes educativos a percepção de protecção do agressor e de desprotecção da vítima. Um número significativo de relatos de professores sugere isto mesmo (Espelage & Lopes, 2013).

Tendo em conta as condicionantes políticas, culturais e sociais no que à indisciplina escolar diz respeito, é possível ainda assim afirmar que é relativamente consensual que a disciplina na sala de aula promove a aprendizagem e a responsabilidade dos alunos e que a disrupção, pelo contrário, faz perder tempo e qualidade de instrução (Chiu & Chow, 2011), faz aumentar o *stress* (Santoro, 2013) e potencia a ansiedade de professores e alunos (Infantino & Little, 2005; Lewis, 2001; Pšunder, 2005).

Não sendo possível desenvolver um modelo compreensivo da indisciplina que englobe todos os factores exo-, macro, meso e microssistémicos que mais ou menos directamente contribuem para o fenómeno, é importante considerar alguns factores que são pouco conhecidos mas cuja influência é provavelmente muito superior à (pouca) atenção que lhe é dedicada.

1.1 Cultura, educação e(in)disciplina em sala de aula

Um dos aspectos menos consistentemente abordados no que diz respeito às manifestações de indisciplina em contexto de sala de aula é o papel que a cultura e a educação têm na configuração dos comportamentos dos alunos.

Alguns estudos e alguns autores têm sugerido que a cultura desempenha um papel relevante no maior ou menor grau de disciplina que em média se encontra em escolas e em

salas de aula de países com tradições e culturas diversas. Esses estudos tendem a salientar que em países do Extremo Oriente, como é o caso da China, Hong-Kong, Coreia do Sul, Japão, Taiwan, Singapura, etc., os menores níveis de indisciplina podem ser explicados fundamentalmente por uma cultura que valoriza o colectivismo em detrimento do individualismo. Biggs (1998) salienta que isto é assim apesar de o número médio de alunos por turma na generalidade desses países ser muito superior ao que se encontra nos países ocidentais (entre 38 a 50 alunos, podendo nas escolas de elite atingir 60 alunos por turma). Tal só é possível, segundo Biggs, porque estes países partilham uma herança cultural de base Confuciana (CHC) assente numa perspectiva de predominância do grupo face ao indivíduo, que é estranha à maior parte dos países ocidentais. A orientação para as tarefas escolares e a colaboração com o professor são por isso muito mais prováveis nos países CHC do que nos países em que o individualismo, a assertividade pessoal e a afirmação individual são valorizados.

Os investigadores e o público ocidental tendem a percepcionar as salas de aula e as escolas destas sociedades como monótonas, com um ensino assente na memorização, com um clima altamente autoritário, com tarefas menos desafiadoras e de nível cognitivo mais baixo e com um ensino orientado para preparar os alunos para os exames. Contudo, tal como Biggs (1998) e outros autores salientam (Stigler & Hiebert, 1999), os investigadores ocidentais têm dificuldade em perceber o que os alunos dessas sociedades fazem nas salas de aula e têm ainda mais dificuldade em perceber o que os professores fazem. Stevenson e Stigler (1992) referem mesmo que o que viram em salas de aula na China, Taiwan e Japão se aproxima daquilo que no Ocidente é conhecido como ensino construtivista, com questões estimulantes, tempo para reflexão, técnicas adequadas a alunos com necessidades diversas, lições cuidadosamente desenhadas e coerentes e utilização reflexiva do erro.

Stigler e Herbert (1999), comparando a forma como professores Japoneses, Alemães e Americanos organizam o ensino, concluem que as diferenças intra-grupais são muito menores do que as diferenças inter-grupais, o que significa que, apesar de haver professores competentes e incompetentes em qualquer destes grupos, há tendência para

professores da mesma cultura reproduzirem um modelo idêntico de actuação. Stiegler e Herbert consideram que quer aqueles que pensam que a capacidade de ensinar é inata, quer aqueles que pensam que se pode aprender a ensinar através de programas de formação bem delineados, captam apenas uma parcela da realidade. Para estes autores o ensino constitui uma actividade cultural que está mais próxima de outras actividades culturais como um jantar familiar, por exemplo, do que da aprendizagem de competências na área da informática. Guiões culturais deste tipo (um jantar familiar ou ensinar alunos em sala de aula) são fundamentalmente aprendidos por modelagem; nem são inatos nem são aprendidos por instrução directa. E é precisamente isto que justificará a menor variabilidade intra-grupal do estilo de ensino em professores de culturas diversas. Convém, contudo, distinguir no ensino a parte que se denomina didáctica da parte que diz respeito aos conteúdos a ensinar, já que apenas a primeira se inscreve na noção de guião cultural aprendido por modelagem, tendo os segundos que ser aprendidos por instrução directa.

Se a hipótese do ensino enquanto actividade cultural for verdadeira, ela não se aplicará apenas aos professores mas também aos alunos, funcionários, administradores, etc. Isto faz supor que todos esses agentes poderão cumprir uma espécie de profecia auto-realizada (Jussim, 1986), comportando-se nas escolas de acordo com o que pensam que deles é esperado. Assim, enquanto um aluno de um país CHC será com maior probabilidade mais conformista relativamente à ordem imposta pelo professor e pela escola, um aluno ocidental poderá desafiar com mais facilidade a autoridade do professor, já que é isso que ele está habituado a ver, podendo mesmo esse desafio ser recompensado por uma certa admiração do grupo de pares.

A noção de ensino enquanto actividade cultural pode ter consequências significativas para as reformas de ensino que visam melhorar a forma de os professores gerirem as suas aulas. Segundo Stigler e Herbert (1999) a profissão (ser professor) não dispõe de conhecimento suficiente acerca do que é o ensino eficaz nem os professores têm meios de partilha do conhecimento. Trabalham isoladamente e, se as coisas não correm bem, tendem a omitir a situação. Os professores que têm maior número de problemas de comportamento nas suas salas de aula podem mesmo experienciar baixa auto-estima,

depressão, sentimentos significativos de isolamento e “burnout” (Hultell, Melin, & Gustavsson, 2013; Pietarinen, Pyhältö, Soini, & Salmela-Aro, 2013; Santoro, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2010), para além da sensação de que são vítimas de alunos pouco cooperantes, de um sistema que pouco se preocupa com a sua situação, etc. Em larga medida esta sensação de isolamento poderá decorrer do facto real de em muitos países ocidentais, Portugal incluído, o indivíduo ser sobrevalorizado em relação ao grupo, com as vantagens e desvantagens inerentes.

Chiu e Chow (2011) exemplificam as possíveis implicações da cultura no ensino, a partir das seguintes quatro questões sociais definidas por Hofstede (2001): (a) indução de comportamentos individuais responsáveis de forma a manter o tecido social vivo, (b) priorização dos interesses dos indivíduos versus interesses dos grupos, (c) papel de homens e mulheres, (d) atitudes face ao risco e à mudança.

O encorajamento da responsabilidade social pode ser induzido pela inculcação da obediência à autoridade e pela hierarquização social (Chiu & Chow (2011) referem o exemplo da Rússia) ou pela valorização de relações igualitárias entre pessoas (e.g., Suécia). Há por outro lado sociedades essencialmente colectivistas (e.g., Hong-Kong) que valorizam os interesses do grupo e outras que enfatizam predominantemente o indivíduo (e.g., Nova Zelândia). Há também sociedades com papéis de género rigidificadas (e.g., Áustria) e outras liberais (e.g., Dinamarca) tal como há sociedades com evitamento do risco e da incerteza (e.g., Portugal) e outras que convivem bem com estes factores (e.g., Irlanda).

A forma como as sociedades encaram estas questões pode influenciar mais fortemente o comportamento dos membros de uma sociedade do que a religião, o local de trabalho ou a personalidade individual (Hofstede, Neuijen, Ohayv, & Sanders, 1990). O mesmo poderá suceder, por conseguinte, com as escolas e com o comportamento dos seus membros. Como já foi referido, nas sociedades de pendor colectivista a preocupação individual com o “perder a face” é muito importante, pelo que os professores tenderão a utilizar esta pressão sobre os alunos para que estes se comportem de forma a não serem negativamente confrontados com o grupo.

Curiosamente, no estudo de Chiu e Chow (2011), que se baseia nos resultados do PISA (OECD, 2002) os valores culturais relacionados com a hierarquização social, com o colectivismo e com o evitamento do risco não se relacionam com a disciplina reportada em sala de aula. Esta relação só é clara no que diz respeito à igualdade de género, sendo que, nas sociedades menos igualitárias os professores e escolas participantes reportam mais disciplina. Deve notar-se que os resultados dizem respeito a disciplina reportada por professores e escolas e não a disciplina efectivamente observada. Pode por isso haver algum desfasamento entre o que é percebido e o que de facto se verifica. Contudo, atendendo a que foram analisadas 150 escolas em cada país (num total de 41 países) é provável que o desfasamento, a existir, seja pouco relevante.

Independentemente de alguma dificuldade na interpretação dos dados, parece haver uma tendência na investigação para considerar que as salas de aula de diversas sociedades do Extremo Oriente são mais estruturadas e ordeiras que a generalidade das salas de aula das sociedades Ocidentais e que apresentam resultados académicos superiores, apesar do elevado número de alunos por turma. Contudo, os investigadores são cautelosos no que diz respeito à possibilidade de importação transcultural directa de modelos e de formas de organização do ensino (e.g., Biggs, 1998; Gabrenya, Wang, & Latane, 1985; Shin & Koh, 2007) . O facto de se verificar que em muitas salas de aula do Extremo Oriente a disciplina é grande apesar de haver mais de 40 ou mesmo 50 alunos nas turmas, não significa necessariamente que noutros países, para se alcançar maior disciplina, se deva aumentar significativamente o número de alunos por turma. O resultado, na maior parte dos países ocidentais, dada a valorização da afirmação do indivíduo, poderia mesmo ser contraproducente. Aliás, no caso específico de Portugal, muitos professores se queixam recorrentemente de que o grande número de alunos por turma coloca uma pressão significativa na disciplina (Lopes, 2009). Da mesma forma, nada garante que alunos de alguns países do Extremo Oriente percebessem e/ou aceitassem com facilidade que os professores discutissem com eles no início do ano as regras de sala de aula. Estes alunos esperam que seja o professor a fazê-lo e poderiam encarar esta atitude como alijamento de responsabilidades que cabem exclusivamente ao professor.

Genericamente o que parece poder concluir-se da literatura especializada é que os valores de uma sociedade são factores de revelo para a estruturação dos comportamentos de alunos e de professores em sala de aula. Quer uns quer outros transportam para as salas de aula crenças, expectativas e experiências que foram ou que vão ser moldadas ao longo do seu tempo de permanência nas escolas. Muitas dessas crenças e expectativas resultam de aprendizagens por modelagem, as quais tendem a reproduzir-se de forma praticamente inconsciente ou automática e a sobrepor-se a outros comportamentos competitivos. Isto poderá explicar, em parte, a relativa pouca eficácia da formação em serviço no desenvolvimento profissional dos professores (Lopes, 1999). De facto, diversos autores sugerem que a formação pode conseguir alterar superficialmente os comportamentos dos professores mas a reversão pode também ser rápida. A formação em serviço corre por isso o risco de deixar poucos vestígios, principalmente aquela que é em realizada no formato de pequenos cursos ou seminários (Pechione & Chung, 2006; Walsh, 2001). Outros autores porém, fazem notar que a formação que inclui prática supervisionada pode ter efeitos duradouros nos comportamentos dos formandos, até porque, nestas condições, o contexto imediato não contraria os efeitos da formação (Darling-Hammond, 2010; Gordon, 2003).

O ensino é um sistema complexo que, quando eventualmente abalado por uma ruptura, uma assimetria, uma atipicidade, tende a cercar e assimilar o elemento anómalo, para manter e/ou repor a sua integridade ou homeostase. A evolução de tal sistema existe certamente mas a integração de elementos novos é sempre muito lenta e difícil de perceber num horizonte temporal curto. Não será tão lenta quanto as alterações geracionais nas espécies (no sentido darwinista do termo) mas exige seguramente um tempo significativo para que algo seja verdadeiramente perceptível.

Se este postulado for verdadeiro, teremos um modelo para perceber e explicar as razões pelas quais é tão difícil à formação inicial de professores - e até à formação contínua - induzir alterações que vão além das referentes aos conhecimentos específicos das matérias a leccionar. O resto, continuará largamente à mercê da modelagem a que todos fomos sujeitos quando éramos crianças (filhos) e/ou quando fomos alunos e à moldagem a que sujeitamos os filhos e/ou os alunos, quando nos tornamos adultos. Dir-se-ia mesmo

que a crença generalizada de que qualquer pessoa é capaz de opinar apropriadamente sobre o ensino assenta precisamente nesta sensação de familiaridade, de intimidade, de conhecimento intuitivo, que supostamente dispensa aprofundamentos técnicos.

Seja como for – e vale a pena insistir nisto – há modelos e métodos que serão sempre mais eficazes do que outros no controlo da disciplina, tendo em consideração o tipo de cultura e de sociedade em que se actua. É por isso que continuará também a haver métodos que funcionam bem em certas sociedades e que dificilmente funcionarão noutras. Nunca será demais lembrar que a disciplina na escola se estrutura em torno das relações de poder dos intervenientes (professores, alunos, funcionários, etc.), havendo culturas e sociedades que têm perspectivas diversas acerca da distribuição do poder entre estes intervenientes, o mesmo sucedendo, aliás, entre os formadores de professores e os próprios professores, no interior das diversas sociedades. Por isso se afirmou anteriormente que questão da disciplina é uma questão eminentemente educacional e política, muito antes de ser uma questão técnica.

2. INDISCIPLINA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Se atendermos ao peso que se atribui na formação inicial e na formação contínua de professores a questões relacionadas com a organização e gestão de sala de aula e com a forma de lidar com a indisciplina, poderemos encontrar alguns motivos para preocupação. Oliveira e Lopes (2015) verificaram que, dos 1491 participantes que no seu estudo responderam à questão *“Recebeu algum tipo de formação específica para lidar com questões disciplinares em sala de aula?”*, 60 % afirmaram que não receberam nenhuma formação nesta área e 80% terá recebido um máximo de 15 horas. Tendo em conta que 90% dos participantes tinha mais de 10 anos de serviço, pode concluir-se que a formação recebida sobre estas questões é quase nula. Este resultado é surpreendente, sobretudo pela sua dimensão mas também pelo facto de ser idêntico em professores mais novos e mais velhos.

Ainda que se saiba que as matérias referentes à indisciplina ou à organização e gestão de sala de aula não têm uma presença regular nos currículos de formação inicial de

professores (Lopes & Santos, 2013) aparentemente também não o terão nas acções de formação contínua, uma vez que um número extremamente significativo dos professores referidos por Oliveira e Lopes (2015) refere não ter recebido formação nesta área. Por outro lado, os professores mais novos parecem não percepcionar qualquer alteração significativa na formação inicial, relativamente aos mais velhos. Não se afigura, pois, que os aspectos da gestão do grupo-turma sejam deliberada e sistematicamente abordados na formação de professores, o que pode deixar os candidatos a professores à mercê da sua intuição ou experiência pessoal. Ou, porventura, de um ganho de conhecimento sobre como gerir uma turma a partir do acúmulo de experiência.

2.1. Organização e gestão de sala de aula e indisciplina

A organização e gestão de sala de aula refere-se ao conjunto de acções desenvolvidas pelo professor no sentido de tornar possível o ensino. Envolve aspectos como a gestão do espaço (onde e como se devem sentar os alunos), a gestão do tempo, o ritmo da lição, a circulação dos alunos no espaço de sala de aula, etc. A literatura nesta área evidencia que sem um eficaz sistema de organização e gestão de sala de aula o ensino tem menos probabilidade de ocorrer, e as ameaças à ordem têm uma significativa probabilidade de se estabelecer de se expandir (McCaslan & Good, 1993; O'Leary & O'Leary, 1977; Tauber, 2007; Thanasoulas, 2010; Zigmond, 1996). Na verdade a indisciplina crónica significa o fracasso da gestão de sala de aula; esta, por seu turno, é considerada como a melhor forma de inibir o aparecimento daquela (Brophy, 1996; Seidman, 2005; Witt, VanDerHeyden, & Gilbertson, 2004).

Portugal não será o único país em que a organização e gestão de sala de aula constitui uma matéria praticamente ausente dos currículos académicos e também da formação em serviço. Na verdade até mesmo na literatura internacional, a partir da década de 80, a organização e gestão de sala de aula perdeu protagonismo e não mais o recuperou (Witt et al., 2004). Esta lacuna na formação não permite que os candidatos a professores adquiram a necessária formação na área da gestão de grupos e torna-os vulneráveis a comportamento que põem em causa o tempo disponível para ensinar.

Ensinar em grupo é radicalmente diferente de dar explicações ou de conduzir um ensino tutorial (Good & Brophy, 2000). Por outro lado, ensinar grupos em que eventualmente um certo número de sujeitos não quer ser ensinado, torna a situação ainda mais complexa para o professor. Lidar com estas situações exige formação específica em áreas que permitam ao professor desenvolver um clima de sala de aula potenciador das aprendizagens, nomeadamente no que diz respeito ao estabelecimento de rotinas e procedimentos, tipo de relacionamento com os alunos, ou à gestão do ritmo da aula (Djigić & Stojiljković, 2011; Freiberg, Templeton, & Helton, 2013; Simón & Alonso-Tapia, 2016). Sem uma formação que aborde e ensine directamente estas questões os futuros professores ficarão à mercê das eventuais experiências negativas que vierem a experienciar e das quais poderão nunca se recompor, com prejuízo para si e para os seus alunos (Grayson & Alvarez, 2008).

As competências de organização e gestão de sala de aula são independentes da forma como professor lida com o fenómeno da indisciplina mas estão com esta intimamente ligadas, já que constituem a melhor garantia de que a aula se centrará na lição e não na reposição da ordem (Lopes & Santos, 2013). Os professores considerados mais eficazes, quer em termos do que conseguem ensinar quer na forma como mantêm a ordem na sala de aula, possuem um conjunto de competências que permitem que alunos aprendam e que lhes permitem a eles próprios, professores, poupar energia e não desperdiçar tempo de aula com a indisciplina.

Alguns modelos teóricos relativos à percepção de eficácia do professor sugerem que é possível distinguir três aspectos, moderadamente correlacionados, que evidenciam a relação entre a capacidade de ensinar e a capacidade de gerir comportamentos: gestão, instrução e empenho (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). A gestão refere-se à capacidade de manter o grupo-turma organizado de forma a permitir que o ensino ocorra. A instrução refere-se fundamentalmente à didáctica ou seja, ao método utilizado pelo professor para transmitir aos alunos aquilo que pretende (em geral, conteúdos). O empenho refere-se à capacidade do professor em manter os alunos envolvidos e interessados nas tarefas.

Estes modelos enfatizam em geral que os diversos aspectos da percepção de eficácia na gestão de sala de aula concorrem para a determinação do resultado final da acção do professor, ainda que a percepção de eficácia não corresponda necessariamente à eficácia efectiva. Sugerem ainda que estes aspectos são sinérgicos, pelo que o sucesso ou fracasso num deles potencia o sucesso ou fracasso dos restantes.

Do ponto de vista conceptual, a indisciplina representa uma quebra, deliberada ou não, no vector primário da aula (a lição) (Doyle, 1985, 1986). De acordo com a literatura especializada as quebras provocadas pela indisciplina são mais prováveis quando as competências de organização e gestão dos professores são menos apuradas, sendo mesmo altamente prováveis quando os professores apresentam um nível muito baixo destas competências (Timor, 2014). A indisciplina é, sob este ponto de vista, o negativo da organização e gestão, funcionando relativamente a estas num registo semelhante aos dos vasos comunicantes: quando uma sobe as outras descem e vice-versa.

Do ponto de vista teórico e do ponto de vista prático é virtualmente impossível não haver situações esporádicas de perturbação da lição. Apesar disso, para qualquer professor o mais relevante é conseguir dar a lição conforme planeado limitando o mais possível as interrupções e não propriamente tentar alcançar o inalcançável (Kayikçi, 2009). Neste particular, Doyle (1986) salientava que, sendo impossível ao professor controlar todas as interacções indesejáveis entre os alunos, é no entanto suficiente que os alunos achem que o professor controla essas interacções. Essa percepção de controlo é para Doyle suficiente para assegurar o controlo de determinados comportamentos dos alunos, uma vez que estes parecem acreditar que o professor “vê tudo” mesmo que isso seja virtualmente impossível.

As percepções sobre o que se passa na aula parecem, pois, desempenhar um papel fundamental na configuração dos comportamentos de alunos e professor. No caso do professor, a percepção que este tem sobre o controlo da sala de aula e sobre a lição parece ser um preditor significativo de variáveis como o bem-estar do professor, a consistência das suas acções, o nível (real, e não apenas o nível percebido) de indisciplina na sala de aula e os resultados académicos dos alunos (Lopes & Santos, 2013; Wang, Hall, & Rahimi, 2015). Oliveira e Lopes (2015) encontraram uma correlação de .44, $p < .001$, entre percepção de

eficácia na gestão de sala de aula e percepção de comportamentos problemáticos em sala de aula (em 600 professores do 2º e do 3º Ensino Básico), o que significa que os participantes que acreditavam ser mais eficazes na gestão de sala de aula percepcionavam menos comportamentos perturbadores nos seus alunos.

É plausível que a relação entre percepção de eficácia na gestão e percepção de indisciplina seja estreita e mutuamente potenciadora. Assim quanto mais eficaz se sente o professor, menos indisciplina percepciona, e quanto menos indisciplina percepciona mais eficaz se deverá sentir, num ciclo que tente a eternizar-se. O mesmo poderá acontecer no sentido inverso (e negativo).

2.2. Tempo e indisciplina

O tempo constitui uma importante variável na sala de aula. Cada professor dispõe de um tempo institucionalmente alocado para a sua disciplina ou para as suas matérias (no caso do 1º Ciclo do Ensino Básico). Contudo, apenas uma parte desse tempo alocado constitui tempo de ensino, dado que há algum tempo necessariamente despendido com a distribuição dos alunos pelos lugares, uma ou outra conversa ou observação que não está directamente ligada com a matéria, transições entre tarefas, etc. O tempo de ensino, tendo uma duração inferior ao tempo alocado, é por sua vez alvo de interferências e interrupções de diversos tipos. As interrupções mais importantes são aquelas que estão ligadas à indisciplina em sala de aula, não só pelo tempo que por si só consomem (a maior parte das interrupções varia entre 1 segundo e poucos segundos), mas pelo facto de eventualmente verem os seus efeitos prolongar-se, uma vez que o professor poderá ficar perturbado com a interrupção demorando algum tempo a retomar a lição ou, no limite, sendo incapaz de continuar. Assim, quanto maior for o número de interrupções e interferências e quanto maior for a sua gravidade (e.g., uma interrupção decorrente de uma agressão) menores serão as oportunidades de aprendizagem dos alunos, porque (1) o tempo de aprendizagem diminui, uma vez que o tempo de ensino também diminui e porque (2) a disponibilidade do professor para utilizar o tempo de ensino também diminui.

O tempo académico de aprendizagem, que pode ser descrito como o tempo que os alunos que os alunos despendem em tarefas cuja realização está ao seu alcance, depende

parcialmente do tempo que o professor consegue dedicar ao ensino (Berliner, 1990). Este aspecto é relevante para a acção do professor em sala de aula, uma vez que evidencia que o tempo de académico de aprendizagem, enquanto variável do aluno, só é parcialmente controlável ou influenciável pelo professor. Este controlo ou influência é realizado através do tempo de ensino, variável que tem a óbvia particularidade de ser aquela que mais depende do próprio professor. Contudo, a literatura enfatiza (e.g., Pace, Boykins, & Davis, 2013), que o controlo dos comportamentos dos alunos é mediada pela percepção de que é possível fazê-lo. Consequentemente, os professores que acreditam que controlam o ambiente de sala de aula tendem a fazê-lo de forma mais efectiva (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Oliveira e Lopes (2015) encontraram uma relação significativa entre tempo gasto pelo professor com problemas disciplinares e percepção de problemas de comportamento em sala de aula, $r_s = .57, p < .01$. Esta relação faz supor que os professores percebem que os comportamentos problemáticos dos alunos interferem com o tempo disponível para o ensino, percebendo também, eventualmente, que isso prejudica a sua disponibilidade pessoal para a instrução e diminui o tempo académico de aprendizagem.

3. INDISCIPLINA EM SALA DE AULA: DADOS DE UM ESTUDO EMPÍRICO

A indisciplina em sala de aula pode ser encarada sob múltiplas perspectivas e tendo em conta as mais diversas relações entre variáveis individuais, grupais, institucionais, etc. Como é que cada professor pensa que gere a sala de aula? Quão eficaz se julga? Como é que perspectiva a evolução da indisciplina ao longo dos anos? Que explicações encontra para a indisciplina? Estas são apenas algumas das inúmeras questões que se podem colocar acerca do fenómeno da indisciplina em sala de aula e para as quais poderão ser encontradas respostas variáveis ao longo do tempo. A dinâmica das salas de aula, como sugerimos anteriormente, depende de inúmeros factores, entre os quais a cultura, os contextos socio-económicos, as políticas educativas, os modelos de administração educacional, etc., que induzem flutuações dos níveis de indisciplina ao longo do tempo (algumas relativamente rápidas outras relativamente lentas) e mudanças nas percepções acerca do fenómeno.

Os autores deste artigo conduziram entre 2013 e 2015 um estudo sobre percepções de professores do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico acerca da indisciplina em contexto de sala de aula, tendo recolhido dados que permitem ensaiar respostas às questões anteriormente enunciadas.

No que diz respeito ao estilo de gestão da sala de aula, a maioria dos participantes (N=600) reportou um estilo muito focado no controlo comportamental. Numa escala tipo likert de 6 pontos (variável entre 1 = nada /pouco controlador e 6 = muito/extremamente controlador), o valor da mediana situou-se em 6 (min.=1, max.=6), com 89% dos professores a distribuírem-se pelas classificações de 5 e 6 pontos. 10,2% optaram pela classificação de 4 pontos e apenas quatro participantes (0,6%) se classificaram com pontuações iguais ou inferiores a 3 pontos.

Na avaliação da percepção de auto-eficácia na gestão de sala de aula, a maioria dos docentes classificou-se positivamente com base numa escala tipo likert de 9 pontos (variável entre 1=nenhuma/baixa eficácia e 9=elevada eficácia). Neste caso, o valor da mediana situou-se em 7 pontos (min.=1, max.=9), com 71% dos participantes a posicionar-se em níveis de auto-eficácia iguais ou superiores a 7 (em 9) e com apenas 1,8% das respostas situadas em classificações iguais ou inferiores a 4 pontos.

Quando inquiridos acerca da evolução da indisciplina nos últimos 5 anos, 87% dos professores considera que a indisciplina “aumentou” ou “aumentou significativamente”, contra 13% que afirmaram que o nível de indisciplina se manteve e apenas 6% que reportaram uma percepção de diminuição. Nenhum dos participantes considerou que a indisciplina “diminuiu significativamente”.

Por último, quando questionados acerca das atribuições de responsabilidade pela indisciplina em sala de aula, os participantes indicaram, por ordem decrescente de responsabilidade, os pais, as políticas educativas, os alunos, os directores de escolas ou agrupamentos e, em último lugar, os docentes. Por referência a uma escala tipo likert de 10 pontos [com o valor “1” a significar “praticamente nada responsável(is)” e 10 “maximamente responsável(is)”], as classificações nas posições 9 e 10 revelaram os seguintes valores: cerca de 61% dos professores atribui aos pais a responsabilidade máxima

pela indisciplina em sala de aula; 52% atribui o mesmo nível de responsabilidade às políticas educativas; cerca de 50% atribui responsabilidade máxima também aos alunos; 15% incluem os directores de escola/agrupamento nos patamares mais elevados de responsabilidade e 9% responsabilizam maximamente os professores. Deve notar-se que as atribuições de responsabilidade não foram seriadas, mas antes cotadas individualmente para cada um dos intervenientes.

Genericamente pode afirmar-se que, pese embora as percepções de um aumento significativo da indisciplina nos últimos anos e de uma baixa responsabilidade pela mesma, globalmente os professores reportam níveis elevados de auto-eficácia na gestão da sala de aula associados a um estilo de gestão comportamental tendencialmente “controlador” (i.e., muito focado no controlo comportamental). Os resultados deste estudo configuram uma perspectiva pouco optimista dos professores participantes acerca da evolução da indisciplina num quadro em que se consideram a si próprios relativamente eficazes no controlo do problema. Isto só parece possível, como anteriormente referimos se houver um número significativo de atribuições externas quanto à responsabilidade pela indisciplina, com todas as vantagens e desvantagens daí decorrentes. Em todo o caso, tais dados poderão ter implicações para o desenho de estratégias de controlo da indisciplina em meio escolar, e indiciam no mínimo, que as estratégias até aqui concebidas não estarão a ter os efeitos desejados.

4. IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA

Do que fica dito, poderão resultar algumas implicações para a prática de sala de aula.

(1) As explicações para a indisciplina são seguramente múltiplas. Umas são internas à sala de aula (e.g., relação professor-alunos), outras são exteriores à sala de aula mas ainda assim relativamente próximas (forma de actuação da direcção da Escola) e outras são exteriores à sala de aula e claramente distais (e.g., políticas educativas, acção dos pais dos alunos). Independentemente da ponderação de cada variável, factor ou causa na configuração e taxa de incidência da indisciplina, para o professor os factores proximais têm uma ponderação superior e são por ele controláveis. O contrário sucede com variáveis

distais, como é o caso das políticas educativas. Um professor poderá tentar actuar sobre causas distais mas os resultados dessa acção não serão imediatos nem garantidos. Uma causa que explique significativamente um efeito é importante mas poderá não ser controlável, pelo que procurar agir sobre essa causa poderá não ser compensador. Por outro lado, as atribuições externas sistemáticas podem conduzir a um estado de inibição, de paralisia, de desânimo e até, em casos mais graves, a “*stress*” continuado e “*burnout*”. Numa perspectiva mais positiva, atribuições externas moderadas, quando os resultados são negativos, podem diminuir a ansiedade e o nível de culpabilidade individual. Neste particular será porventura positivo que os professores assumam que, no essencial, terão que ser eles a evitar a indisciplina e a lidar com ela, sem se culpabilizarem pela sua ocorrência (e muito menos culpabilizarem-se sistematicamente). Os dados do nosso projecto evidenciam que os professores realizam muitas atribuições externas da disciplina a pais e a políticas educativas o que, se por um lado é auto-apaziaguador (o que é positivo), por outro lado é auto-des-responsabilizador (o que é negativo). Estas atribuições podem ainda levantar dúvidas sobre o grau em que os professores acreditam que podem efectivamente controlar a indisciplina.

(2) O facto de um número extremamente elevado de professores evidenciar a crença de que a indisciplina piorou nos últimos 5 anos sugere que algo de sistemático estará a ocorrer na evolução do problema e que as medidas que eventualmente tiverem sido adoptadas para combater o fenómeno não estarão a ter o efeito pretendido, isto apesar de os participantes sentirem que são eficazes na gestão de sala de aula. Se as intervenções fossem desenhadas tendo por base unicamente as atribuições dos participantes orientar-se-iam necessária e fundamentalmente para os pais dos alunos e para as políticas educativas. O problema, como referimos anteriormente, é que tais intervenções terão que ser alvo de aturadas e demoradas discussões públicas de serem aprovadas, demorarão mais ainda a ser implementadas e os seus efeitos tenderão a diluir-se à medida que nos aproximamos do microsistema das salas de aula. Por outro lado, no caso específico dos pais, os resultados de uma qualquer intervenção na tentativa de minorar os problemas de indisciplina são incertos, uma vez que o universo dos destinatários é extremamente variado.

Não se sabe aliás qual poderá ser o formato e conteúdos de uma intervenção universal nesta área. Além disso, o foco de tal intervenção (os pais) é demasiado distinto e distanciado do contexto de sala de aula para que os resultados se transfiram eficazmente para este último contexto. As intervenções internas à sala de aula ou proximais são, sob este ponto de vista, muito mais promissoras, mesmo que os participantes tenham uma percepção contrária. Esta percepção, contudo, poderá constituir um obstáculo a intervenções mais proximais, uma vez que professores poderão entendê-las como erradas e desfocadas e em última análise, culpabilizantes. De qualquer forma parece razoável que o problema da indisciplina seja abordado em diversas frentes (mais ou menos distais da sala de aula) e tendo em consideração que esta questão tem que ser lidada no quadro da escolaridade universal e obrigatória. As diferenças ao nível da indisciplina entre escolas públicas e privadas (Oliveira e Lopes, 2015) são elucidativas a este respeito e resultam em larga medida dos limites legais diferenciados em que estes dois sub-sistemas operam. O sistema público tem que acolher todos os alunos e tem que os manter até ao final da escolaridade obrigatória, o que significa que há estratégias que, sendo radicalmente eficazes, são simplesmente ilegais neste sub-sistema.

(3) Há duas estratégias de acção que parecem fundamentais para prevenir a indisciplina nas salas de aula e nas escolas sendo que qualquer delas depende da acção do professor e não de terceiros. A primeira dessas estratégias é *erigir a promoção das competências académicas, acima de todas as outras, a tarefa de interesse vital e estratégico nas salas de aula*. Em particular e desde o início da escolaridade, a aquisição de competências de leitura e escrita é de crucial importância, dado que estas competências constituem a condição básica de acesso aos conteúdos dos livros. Sem isso, o empenho académico, que depende tanto da competência quanto da vontade, dificilmente será alcançado. Tendo em consideração que o empenho académico é um dos melhores inibidores da indisciplina, percebe-se que quanto mais tempo despende o professor no ensino, mais empenhados serão os alunos e menos tempo se gastará com a disciplina. Um aluno que não despende o tempo de aula nas tarefas académicas emprega normalmente a sua energia na perturbação da aula, dos colegas e do professor. A passagem do tempo não

só não resolve a situação como tende a agravá-la significativamente, e a torná-la cada vez mais resistente a qualquer tipo de alteração (Baker, Dreher, & Guthrie, 2000; Blachman, 1997; Reynolds & Shaywitz, 2009; Slavin, Karweit, & Wasik, 1994; Torgesen, 1998; Vaughn et al., 2011)

A segunda estratégia de prevenção da indisciplina é da formação de professores em questões de *organização e gestão de sala de aula*. A gestão de sala de aula é, como afirma Doyle (1986), um processo para lidar com o problema da ordem e não propriamente um processo de lidar com maus comportamentos ou com a indisciplina. Na verdade, sendo uma forma de estabelecer sistemas de trabalho para grupos, constitui-se num poderoso inibidor da indisciplina, pelo que permite ao professor evitar confrontar-se sistematicamente com tal problema. De resto, é importante salientar que os bons professores não se distinguem dos professores ineficazes pela forma como lidam com a indisciplina mas sim pela forma como evitam a sua emergência.

Os bons professores evidenciam uma singular capacidade de manter cronicamente actuante o *vector primário de acção* (ou seja, a lição propriamente dita). As regras, as rotinas, os procedimentos, etc., embora desempenhando um papel fundamental na manutenção da ordem, dificilmente sobrevivem se o vector primário não se sobrepuser sistematicamente aos vectores secundários. Esta é, simultaneamente, uma força e uma vulnerabilidade da gestão de sala de aula. Na verdade, embora ela seja fundamental para sustentar o vector primário de acção, revela-se igualmente sensível e limitada no que diz respeito a situações em que a heterogeneidade dos alunos é tão significativa que não há possibilidades de manter a *lição* como vector primário.

Convém ainda recordar que a ordem nas salas de aula está fortemente dependente do contexto. Uma escola não é igual à outra, uma turma difere da outra e as interacções particulares que se geram podem alterar fortemente aquilo que até um dado momento parecia ter uma determinada configuração. A ordem não é pois algo que se possa dar como eternamente adquirido. Tal como todas as relações humanas, precisa de ser tratada, renovada, revigorada. A protecção do vector primário (a lição) implica um esforço constante

e nunca encerrado do professor, constituindo as recitações, o trabalho individual e as rotinas, importantes formas de alcançar tal desiderato.

As ideias fundamentais que aqui se sugere para lidar com a indisciplina (pelo menos com parte dela, já que nem toda é lidável pelo professor) são, em resumo. As seguintes: (a) cuidar desde o início da escolaridade da questão do rendimento académico, em particular da leitura e da escrita; (b) gerir com eficácia as salas de aula, tarefa que remete muito mais para a dinâmica de grupos do que para a intervenção sobre indivíduos específicos (ainda que aquela comporte esta); (c) no caso de se verificar algum comportamento de indisciplina (o que acontecerá sempre mas em salas bem geridas) a intervenção deverá ser imediata, no sentido de proteger maximamente o tempo de ensino.

Estas não são evidentemente as únicas áreas com que o ensino tem que lidar mas são áreas tão sensíveis que jamais poderão ocupar um lugar secundário na vida das escolas e das salas de aula. E são, acima de tudo, formas proactivas, preventivas e por isso eficazes de lidar com o problema da indisciplina.

REFERÊNCIAS

- Baker, L., Dreher, M. J., & Guthrie, J. T. (2000). Why teachers should promote reading engagement. In L. Baker, M. J. Dreher & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (pp. 1-16). New York: Guilfor Press.
- Berliner, D. (1990). What's all the fuss about Instructional Time? In M. B.-P. R. Bromme (Ed.), *The nature of time in schools: Theoretical Concepts, practitioner perceptions* (pp. 3-35). New York, NY: Teachers College Press.
- Biggs, J. (1998). Learning from the Confucian heritage: so size doesn't matter? *International Journal of Educational Research*, 29, 723-738. doi: 10.1016/S0883-0355(98)00060-3
- Blachman, B. (1997). *Foundations of reading acquisition and dyslexia*. New Jersey: Erlbaum.
- Brophy, J. (1996). *Teaching problem students*. New York: Guilford.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Chiu, M. M., & Chow, B. W. Y. (2011). Classroom discipline across forty-one countries: School, economic, and cultural differences. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(3), 516-533.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47.

- Ding, M., Li, Y., Li, X., & Kulm, G. (2010). Chinese teachers' attributions and coping strategies for student classroom misbehaviour. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(3), 321-337. doi: 10.1080/02188791.2010.495832
- Djigić, G., & Stojiljković, S. (2011). *Classroom management styles, classroom climate and school achievement*. Paper presented at the Procedia - Social and Behavioral Sciences.
- Doyle, W. (1980). *Classroom management*. West Lafayette: Kappa Delta Pi.
- Doyle, W. (1985). Recent research on classroom management: Implications for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 36(3), 31-35.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392-431). New York: Mcmillan.
- Egyed, C. J., & Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462-474.
- Espelage, D., & Lopes, J. (2013). *Indisciplina na escola [Indiscipline in the school]*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Evrin, E. A., Gökçe, K., & Enisa, M. (2009). Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices: a case study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 612-617.
- Freiberg, J. H., Templeton, S. M., & Helton, S. (2013) Classroom management: A pathway to improving school climate in two British secondary schools. *Vol. 18. Advances in Research on Teaching* (pp. 203-225).
- Gabrenya, W. K., Wang, Y. E., & Latane, B. (1985). Cross-cultural differences in social loafing on an optimizing task: Chinese and Americans. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 16, 223-264.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms*. New York: Longman.
- Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training*. New York: Three Rivers Press.
- Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. New York: Cambridge University Press.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout. A mediator model. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(5), 1349-1363. doi: 10.1016/j.tate.2007.06.005
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences. Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D., & Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*, 35(286-316).
- Hultell, D., Melin, B., & Gustavsson, J. P. (2013). Getting personal with teacher burnout: A longitudinal study on the development of burnout using a person-based approach. *Teaching and Teacher Education*, 32, 75-86.
- Infantino, J., & Little, E. (2005). Students' perceptions of classroom behaviour problems and the effectiveness of different disciplinary methods. *Educational Psychology*, 25(5), 491-508.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93(4), 429-445.

- Kayikçi, K. (2009). The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behaviour of students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1215-1225.
- Lau, M. Y., Sieler, J. D., Muyskens, P., Canter, A., Vankeuren, B., & Marston, D. (2006). Perspectives on the use of the problem-solving model from the viewpoint of a school administrator, and teacher from a large midwest urban school district *Psychology in the Schools*, 43, 117-127. doi: 10.1002/pits.20135
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307-319.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 729-741. doi: 10.1016/j.tate.2005.05.008
- Lopes, J., & Santos, M. (2013). Teachers' beliefs, teachers' goals and teachers' classroom management: A study with primary teachers. *Revista de Psicodidáctica / Journal of Psychodidactics*, 18(1), 5-24. doi: 10.1387/RevPsicodidact.4615
- Lopes, J. A. (1999). Formação de professores do ensino pré-primário: Aspectos psicológicos, educacionais e institucionais. In A. M. Bertão, M. S. Ferreira & M. R. d. Santos (Eds.), *Pensar a escola sob os olhares da psicologia* (pp. 173-198). Porto: Afrontamento.
- Lopes, J. A. (2009). *Comportamento, aprendizagem e "ensinagem" na ordem e desordem da sala de aula*. Braga: Psiquilíbrios.
- Lopes, J. A., & Santos, M. A. (2008). *Ciência e crença na gestão de sala de aula*. Coimbra: Quarteto.
- McCaslan, M., & Good, T. L. (1993). Compliant cognition: The misalliance of management and instructional goals in current school reform. *Educational Researcher*, 21(3), 4-19.
- Mullarkey, L. S., Recchia, S. L., Lee, S. Y., Shin, M. S., & Lee, Y. J. (2005). Manipulative managers and devilish dictators: Teachers' perspectives on the dilemmas and challenges of classroom leadership. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(2), 123-129. doi: 10.1080/1090102050250205
- O'Leary, K. D., & O'Leary, S. G. (1977). *Classroom management: The successful use of behavior modification* (2nd ed.). New York: Pergamon Press.
- Oliveira, C. R., & Lopes, J. (2015). Indisciplina escolar: Um estudo com professores do Ensino Básico, Secundário e Superior. Assembleia da República: Assembleia da República.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2002). *PISA 2000 technical report*. Paris: Author.
- Pace, R. T., Boykins, A. D., & Davis, S. P. (2013). A proactive classroom management model to enhance self-efficacy levels in teachers of adolescents who display disruptive behaviors. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 52(2), 30-37.
- Pecheone, R., & Chung, R. R. (2006). Evidence in teacher education: The performance assessment for California teachers. *Journal of Teacher Education*, 57(1), 22-36.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education*, 35, 62-72.

- Pšunder, M. (2005). How effective is school discipline in preparing students to become responsible citizens? Slovenian teachers' and students' views. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 273-286.
- Reynolds, C. R., & Shaywitz, S. E. (2009). Response to Intervention: Ready or not? Or, from wait-to-fail to watch-them-fail. *School Psychology Quarterly*, 24(2), 130-145. doi: 10.1037/a0016158
- Santoro, D. (2013). Teacher demoralization and teacher burnout: Why the distinction matters. *American Journal of Education*, 119(3), 346-347.
- Sass, D. A., Lopes, J., Oliveira, C. R., & Martin, K. N. (2016). An evaluation of the Behavior and Instructional Management Scale's psychometric properties using Portuguese teachers. *Teacher and Teacher Education*, 55, 279–290. doi: 10.1016/j.tate.2016.01.020
- Seidman, A. (2005). The Learning Killer: Disruptive student behavior in the classroom. *Reading Improvement*, 42(1), 40-47.
- Shin, S., & Koh, M. S. (2007). A cross-cultural study of teachers' beliefs and strategies on classroom behavior management in Urban American and Korean school systems. *Education and Urban Society*, 39(2), 286-309.
- Silva, M. A. (2001). *Stresse e burnout na profissão docente: estudo com professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Minho, Braga.
- Simón, C., & Alonso-Tapia, J. (2016). Positive classroom management: Effects of disruption management climate on behaviour and satisfaction with teacher. *Revista de Psicodidactica*, 21(1), 65-86. doi: 10.1387/RevPsicodidact.13202
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Slavin, R. E., Karweit, N. L., & Wasik, B. A. (1994). *Preventing early school failure: Research, policy and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Stevenson, H. W., & Stigler, J. W. (1992). *The Learning Gap*. New York: Summit Books.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap*. New York: Free Press.
- Tauber, R. (2007). *Classroom management: Sound theory and effective practice*: Praeger Publishers.
- Thanasoulas, D. (2010). Classroom Management styles: Where do you stand? , from <[http://dimitrithanasoulas.com/Articles/Classroom Management Styles.doc](http://dimitrithanasoulas.com/Articles/Classroom%20Management%20Styles.doc)>
- Timor, T. (2014). Classroom management in the 21st century: A study of novice teachers' attitudes. *International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 21(1), 1-18.
- Torgesen, J. K. (1998). Catch them before they fall: Identification and assessment to prevent reading failure in young children. *American Educator*, 22(1-2), 32-39.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Vaughn, S., Wexler, J., Leroux, A., Roberts, G., Denton, C., Barth, A., & Fletcher, J. (2011). Effects of Intensive Reading Intervention for Eighth-Grade Students With

- Persistently Inadequate Response to Intervention. *J Learn Disabil.* doi: 10.1177/0022219411402692
- Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na Escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.
- Walsh, K. (2001). *Teacher certification reconsidered: Stumbling for quality*. Baltimore: The Abell Foundation.
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130. doi: 10.1016/j.tate.2014.12.005
- Witt, J. C., VanDerHeyden, A. M., & Gilbertson, D. (2004). Instruction and classroom management: Prevention and intervention research. In R. Rutherford, M. Quinn & S. Mathur (Eds.), *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders* (pp. 426-445). New York: Guilford Press.
- Zigmond, N. (1996). Organization and management in general education. In D. Speece, & B. Keogh (Ed.), *Research on classroom ecologies: Implications for inclusion of children with learning disabilities* (pp. 161-190). New Jersey: Erlbaum.